Aula 3

POR UMA EPISTEMOLOGIA DA PROFISSÃO DOCENTE

META

Discutir sobre os fundamentos da prática docente.

OBJETIVOS

Ao final desta aula, o aluno deverá:

Compreender a importância da relação entre saberes e práticas docentes.

Refletir sobre a epistemologia da profissão docente/ profissionalização docente.

Enfatizar a importância do Estágio Supervisionado no processo de formação de professores.

PRÉ-REQUISITO

O aluno deverá ter noções básicas sobre a ação docente em sala de aula, notadamente a importância do papel exercido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Sayonara Rodrigues do Nascimento Santana

INTRODUÇÃO

Querido aluno, nos capítulos anteriores abordamos a história da formação e da prática docente em nosso país, chegando à realidade atual do Estágio Supervisionado, bem como refletimos sobre o ensino de História. Agora, somos convidados a aprofundar essa discussão, buscando os fundamentos da prática docente.

Nesse sentido, refletiremos sobre os saberes docentes, em sua relação com a prática. Será que há uma transposição didática, ou a escola produz um saber que lhe é próprio, qual seja: uma cultura escolar?

Além disso, consideraremos a importância dessa reflexão para o aprimoramento da prática do Estágio nos cursos de formação de professores, ou seja, qual a importância de compreendermos a relação entre saberes e práticas docentes, com vistas a contribuir para o processo de profissionalização docente? Vamos lá?

Construir a identidade de professor

A arte de ensinar

Fonte: http://universofate.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA OU CULTURA ESCOLAR?

Ao refletirmos sobre a prática docente não podemos deixar de voltar o nosso olhar para a escola e o conjunto de saberes que são mobilizados para a sua efetivação. Mas, o que é o saber? Tardif (2008, p.255) define o saber, num sentido amplo, afirmando que este "engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser".

Aprofundando essa noção, é pertinente apresentar a diferença existente entre **saber/conhecimento** científico e saber/conhecimento escolar. O **saber científico** "é aquele que detém um estatuto socialmente privilegiado, até porque é só ele - e só ele- que usualmente é considerado como a Ciência." (CHASSOT, 2008, p.208).

Ver glossário no final da Aula

Contudo, para além dessa concepção, novas análises estão voltando o olhar para outros saberes que, mesmo sem serem produzidos nas universidades e demais centros de pesquisas científicas, possuem uma importância significativa, tal qual o saber dito "científico".

O saber escolar é um deles e tem sido objeto de uma gama considerável de pesquisas que buscam afirmá-lo como um saber que é próprio do ambiente escolar, gestado e consolidado na escola, assumindo um papel significativo para a sociedade.

Entretanto, há divergências quanto ao fato de a escola ser transmissora ou produtora do saber. Na concepção de Chassot (2008, p.209), o saber escolar "é o saber que a escola transmite; e a ação de "transmitir" já descaracteriza este saber, pois estabelece a diferença entre produzir e transmitir".

Já para Lopes (2007, p.196) o conhecimento escolar: "é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relação de poder, em dado momento histórico".

Nesse cenário, para Chassot (2008) a escola é apenas uma transmissora do saber, ou seja, ela não produz nada, apenas repassa/ transpõe o saber. Lopes (2007), por sua vez, considera que a escola é produtora do seu próprio saber. Desta feita, a autora afirma que os processos de produção e seleção de conteúdos não são limitados ao exterior da escola. Ao contrário, é no interior da escola que esse processo se concretiza.

Nessa conjuntura, as diferenças apontadas entre saber científico e o escolar, mais especificamente entre o fato de a escola ser transmissora ou produtora de saberes, nos direcionam a uma breve discussão acerca da teoria da transposição didática, a fim de compreendermos melhor como ocorre a mobilização do saber no exterior e no interior da escola.

O conceito da transposição didática teve origem em 1975, quando Michel Verret, em sua tese de doutorado se propôs a realizar um estudo sociológico da distribuição de tempo das atividades escolares. Posteriormente, em 1980, o matemático Yves Chevallard retomou essa ideia criando uma teoria para analisar questões importantes da didática da matemática, centralizando sua análise no conceito de transposição didática. (ASTOLFI e DEVELAY, 1990).

Transposição didática consiste no processo de transformação do saber científico em saber escolar. Para Chevallard (1991) existem três níveis de saberes: o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado. O saber sábio é o saber produzido nos centros de pesquisa e nas universidades. Já o saber a ensinar é o conjunto de saberes produzido quando da elaboração de programas de ensino, manuais de ensino e livros didáticos, que implicam na estruturação de uma nova adaptação. Os livros didáticos podem trazer, por exemplo, o programa dividido em capítulos, tópicos, ilustrações, que de certo modo irão configurar o saber escolar. Por fim, os saber ensinado constitui-se na concretização da aula, através da ação docente em sala de aula, ou seja, consiste em o que ensinar, como ensinar e com quais recursos ensinar.

Em síntese, Chevallard (1991) afirma que o saber sábio (ou científico) é transposto para o ambiente escolar, sendo a escola o lócus privilegiado de ocorrência da mobilização do saber realizada pelos professores e alunos.

Nessa perspectiva, por exemplo, os saberes da disciplina História, ministrada pelos professores no ambiente escolar, seriam uma transposição da história produzida pelos historiadores. Pensar dessa forma, nos leva à concepção de que nenhum saber é produzido pela escola, mas sim transmitido, tendo como referência o saber científico.

Ao contrário do que pensa Chevallard, André Chervel, pesquisador francês da História das Disciplinas Escolares afirma que a escola produz um conhecimento que lhe é próprio e está ligado à **cultura escolar**, que é o conjunto de elementos constituintes da cultura da escola, com suas normas e práticas.

Ver glossário no final da Aula

Ressaltamos que a realidade estudada por Chervel é a francesa. O autor mostra que, na França, o saber proveniente do ensino de Gramática no ambiente escolar não se constituiu historicamente numa "vulgarização". Ao contrário, o saber gramatical, notadamente a ortografia, ensinado nas escolas francesas constituiu-se de nuances bem específicas, sendo criado historicamente pela escola, não sendo uma redução das ciências de referência, notadamente da linguística. (CHERVEL, 1990).

Da mesma forma que Chervel (1990) analisou o caso da disciplina Gramática na França, podemos analisar qualquer disciplina escolar numa perspectiva histórica, através da hitoricização das suas finalidades, conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem.

Contudo, temos que observar que nem sempre as disciplinas escolares assumem as mesmas características para realidades diferenciadas. Por exemplo, a história da Gramática em outros países pode ser diferente da realidade francesa.

É preciso atenção nesse sentido, pois ocorre que algumas disciplinas podem ser originadas primeiramente como conhecimento acadêmico chegando, posteriormente, no ambiente escolar, assim como pode ocorrer o contrário, como bem concluiu Chervel (1990).

Assim sendo, e para finalizarmos essa discussão, afirmamos que as disciplinas escolares possuem características singulares que devem ser respeitadas. Desta forma, não podemos reduzi-las a simples vulgarizações das ciências, as quais estão ligadas. Temos, sim, que levar em consideração a gama de saberes que circulam na escola, tanto os externos, quanto os internos, e sabermos que dessa relação, um novo saber é gerado, no interior da escola, e que ele tem uma importância significativa para as inúmeras conjunturas sociais.

> **“as disciplinas escolares possuem características singulares que devem ser respeitadas. Desta forma, não podemos reduzi-las a simples vulgarizações das ciências, as quais estão ligadas.”**

Nesse sentido, os saberes docentes também fazem parte da cultura escolar e são fundamentais para o processo de sua construção, através das inúmeras ações dos professores, notadamente sua prática em sala de aula.

Mas, como esses saberes são construídos e mobilizados, em particular, o saber profissional? É sobre este assunto que iremos tratar no próximo tópico.

ATIVIDADE

Após a leitura desta seção, sintetize o pensamento de Chevallard e de Chervel, posicionando-se em relação à questão da transposição didática.

COMENTÁRIO SOBRE A ATIVIDADE

Devemos considerar que a transposição didática é um elemento que faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre as nuances que a envolvem, com o propósito de qualificarmos a nossa prática no ambiente escolar, contribuindo para o seu desenvolvimento.

OS SABERES DOCENTES E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O saber profissional constitui-se, grosso modo, no conjunto de capacidades que um profissional adquire em sua prática cotidiana de trabalho, envolvendo não somente o conhecimento aplicado à atividade que desenvolve, mas também à mescla de outros saberes, próprios da individualidade de cada sujeito.

É nessa conjuntura que emerge a questão da **epistemologia** da prática profissional, que de acordo com Tardif (2008, p.255. Grifos do autor) é: “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Ver glossário no final da Aula

Partindo desse pressuposto, pensar sobre a prática docente, nos coloca diante do desafio de investigar o conjunto de saberes, verdadeiramente, utilizados e mobilizados pelos professores durante a sua atuação. Mas, que saberes são estes?

Segundo Tardif (2008) os saberes profissionais dos docentes caracterizam-se como temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados. Temporais no sentido que os saberes do professor sobre ensino provêm, em parte, de sua própria história de vida e, sobretudo, da história de sua vida escolar. Por outro lado, muito do que os professores sabem estão relacionados aos primeiros anos de sua prática profissional, na fase denominada de “exploração”. E ainda, no decorrer de sua vida profissional, a convivência no ambiente escolar propicia a composição de um saber na longa duração, através das dimensões identitárias e de socialização.

Nessa direção, os saberes docentes também são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes: desde a sua história pessoal, perpassando pela sua formação acadêmica, formação continuada e atuação em sala de aula. Assim sendo, os saberes docentes não compõem um repertório unificado, utilizando contudo um conjunto de teorias, concepções e técnicas conforme as necessidades da sua prática. E ainda, os professores procuram atingir diferentes objetivos no processo de gestão da classe: controle, motivação, concentração, organização, acompanhamento, explicação, todos almejando a aprendizagem dos alunos. (TARDIF, 2008).

Por fim, os saberes são também personalizados, ou seja, apropriados, incorporados, subjetivados e intimamente ligados à identidade profissional dos professores. De igual maneira são situados, pois se relacionam com situações específicas, sendo “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido”. (TARDIF, 2008, p.266).

Além dessas nuances do saber docente, Tardif (2008, p.266) acrescenta ainda que “o objeto do trabalho do docente são os seres humanos e os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”. Nessa perspectiva, emerge a questão da individualidade, presente no ambiente da sala de aula, tendo o professor que identificar as diferenças entre os alunos, para melhor administrar a sua atuação, através do assentimento e da cooperação dos discentes.

Com isso, a perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino nos levam à investigação dos saberes docentes tais como eles são construídos e mobilizados na prática. (TARDIF, 2008). Ou seja, é preciso lançar um olhar sobre a atuação dos professores em sala de aula, estabelecendo pontes entre a formação acadêmica e os saberes profissionais, estreitando a relação entre ambos, para que haja maior compreensão do universo do ensino e também da aprendizagem.

Esse estreitamento não será possível sem o aprofundamento do processo de investigação dos saberes e das práticas docentes. Contudo, o

modelo universitário de formação possui problemas epistemológicos, com destaque para uma lógica disciplinar, que se sobrepõe a uma lógica profissional, ou seja, o valor atribuído às disciplinas, individualmente, excede a noção de conjunto, que deveria existir para uma formação mais consistente. (TARDIF, 2008).

Como consequência, os professores graduados, ao adentrarem no universo da sala de aula, têm que remodelar as concepções apreendidas na formação inicial, buscando inclusive, referenciais anteriores a essa formação, como a sua história de vida, a sua vida escolar, dentre outras experiências vividas, que mobilizadas, proporcionam a construção de um novo saber. (TARDIF, 2008).

Assim sendo, é preciso entendermos que o professor ao ser formado em um curso de licenciatura não possui todo o conhecimento necessário à sua atuação em sala de aula, ele recebe, sim, uma formação que possibilita o mínimo necessário à sua prática, contudo, nas diversas situações que ocorrem no ambiente escolar, o professor tem que mobilizar uma série de outros saberes que lhe possibilitem exercer a sua função.

A sala de aula é uma "caixa de surpresas", ou seja, uma série de situações ocorre de acordo com as inúmeras realidades vivenciadas pela comunidade escolar, em consonância com a comunidade externa e o mundo. Diante dessa prerrogativa, um curso de ensino superior não consegue simular, ou mesmo, propiciar uma formação voltada para atender a todas as exigências do ambiente escolar.

"um curso de ensino superior não consegue simular, ou mesmo, propiciar uma formação voltada para atender a todas as exigências do ambiente escolar"

Contudo, há como proporcionar discussões e interações com os futuros professores, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão da escola e de suas inúmeras facetas, instigando os docentes a refletirem sobre a prática, assim como propiciando momentos de interação com as escolas e seus professores, com o objetivo de estreitar os laços, para que os futuros docentes possam melhor atuar quando estiverem diplomados.

ATIVIDADE

Segundo Tardif (2008) os saberes profissionais docentes são temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados. Explique cada um desses elementos, relacionando-os com exemplos de como os professores podem adquiri-los ao longo de sua prática.

COMENTÁRIO SOBRE A ATIVIDADE

A prática docente é permeada de elementos que a caracterizam e lhe dão sentido, notadamente os saberes profissionais adquiridos pelos professores, ao longo de sua formação, inicial e contínua.

SABERES DOCENTES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA APROXIMAÇÃO

Considerando os aspectos mencionados no tópico anterior e centralizando a nossa reflexão na relação entre os saberes docentes e o papel que o Estágio Supervisionado exerce nos cursos de formação superior, nos deteremos em mostrar como o Estágio Supervisionado pode contribuir para uma melhor formação e atuação dos futuros docentes em sala de aula.

Como já discutimos, a Prática de Ensino, depois denominada de Estágio Supervisionado, faz parte da formação de professores, desde a criação das primeiras escolas normais, a partir de 1835, bem como dos primeiros cursos de licenciatura no Brasil, a partir de 1939. Com isso, sabemos que a formação do professor em nosso país, tardou um pouco a ser cristalizada, enfrentando inúmeros desafios que se estendem até os dias atuais.

Desta feita, questionamos: como refletir sobre os saberes docentes nos cursos de formação superior, levando-se em consideração como são, efetivamente, construídos e mobilizados no ambiente escolar? Como superar o apego à lógica disciplinar, relacionando-a com a lógica profissional? Como formar professores para enfrentar os desafios de sua prática, superando a antiga dicotomia teoria x prática?

Primeiramente, é preciso esclarecer que os cursos de licenciatura já avançaram no processo de aproximação entre a teoria e a prática, mas muito ainda há de ser feito para proporcionar uma melhor formação de professores em nosso país, com vistas à profissionalização docente.

A profissionalização docente, como já abordamos, é uma questão importante que deve ser considerada, pois, o que ocorre é um distanciamento entre a prática intelectual e a prática profissional. Explicamos: é como se a formação do professor apenas estivesse vinculada ao conjunto de disciplinas que fazem parte do currículo dos cursos superiores, atendendo a uma lógica disciplinar, enquanto que a lógica profissional, ligada à prática de sala de aula, é esquecida.

Nesse sentido, Tardif (2008) propõe, justamente, uma aproximação entre as duas lógicas, fazendo com que os professores "de carreira" e os novos professores, que estão em processo de formação, entrem em contato, através de inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas, principalmente através da pesquisa.

A pesquisa é a chave para compreendermos esse processo, pois a reflexão e o aprofundamento do entendimento do exercício da docência nos levam a considerar que o Estágio Supervisionado, por si só, não supre as necessidades formativas exigidas pelo campo de trabalho do professor. Porém, se houver uma ressignificação do papel do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, aí, sim, teremos resultados bastante promissores.

Pimenta e Lima (2006) mostram que o Estágio Supervisionado deve ser considerado não somente como uma prática, mas também como um campo de conhecimento, dando-lhe um estatuto epistemológico, ou seja, a antiga concepção de que o Estágio Supervisionado é meramente um conjunto de atividades mecânicas deve ser superada, em prol de uma reflexão sobre a prática, sendo que o Estágio Supervisionado assume também o status de atividade teórica.

Fonte: http://www.farroupilha.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=1&sub=356

E como esse status pode ser alcançado? Através do professor – reflexivo e pesquisador, como nos propõe Schön (1992, p. 89), que questiona: "O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir sobre sua prática?"

Donald Alan Schön (1930-1997) Pedagogo norte-americano que teve como foco de suas pesquisas a reflexão em educação.

Segundo o autor, a resposta está num praticum reflexivo (prática reflexiva), que se concretiza através reflexão-na-ação, devendo fazer parte da prática em sala de aula, mas também da formação inicial e estendendo-se à formação contínua de professores.

Desta feita, tem que haver, no âmbito da escola, uma maior interação entre os professores e a burocracia escolar, no sentido de proporcionar uma verdadeira reflexão sobre a prática, que exceda o simples cumprimento de normas estabelecidas para o funcionamento das instituições de ensino, construindo um saber que vai além do cumprimento do currículo, mas que proporciona uma verdadeira aprendizagem dos alunos.

No caso da formação universitária, por sua vez, o distanciamento entre a epistemologia dominante na universidade e o seu currículo profissional normativo constituem-se no principal obstáculo do praticum reflexivo (prática reflexiva), pois:

> Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um praticum cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. (SCHÖN, 1992, p.91.)

A solução está em incentivar a criação dos praticums reflexivos (práticas reflexivas) na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua (SCHÖN, 1992). Ou seja, uma verdadeira rede de reflexão sobre a prática, estreitando os laços entre a universidade e a escola, no sentido de propiciar maiores subsídios para a formação dos professores, e também fazer com que as escolas participem com toda a sua estrutura burocrática desse processo.

Mas, quais os motivos para a definição desse caminho? Este será o assunto da nossa próxima discussão.

ATIVIDADES

1- Considerando os aspectos ressaltados na discussão apresentada nesta seção, relacione a ideia do professor reflexivo com o Estágio Supervisionado.
2- O que significa, de acordo com Pimenta e Lima (2006), conferir um estatuto epistemológico ao Estágio Supervisionado?
3- Segundo Schön (1992) como é possível formar professores reflexivos? Explique.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

É preciso considerarmos a importância que o Estágio adquire no processo de formação de professores, notadamente o papel de indicador de elementos para uma prática mais profícua, que conduza o professor a uma reflexão constante.

DEZ MOTIVOS PARA A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR

Segundo Perrenoud (2002, p.48) a prática reflexiva do professor em formação perpassa por dez motivos que colaboram para a efetivação desse processo. Assim, o autor mostra os objetivos que podem ser alcançados, através da prática reflexiva:

1- Compensar a superficialidade da formação profissional
2- Propiciar a acumulação de saberes provenientes da experiência
3- Tornar possível uma evolução para a profissionalização
4- Preparar para assumir uma responsabilidade política e ética
5- Poder enfrentar a crescente complexidade das tarefas
6- Ajudar a viver um ofício impossível
7- Oferecer os meios de trabalhar sobre si mesmo
8- Estimular para enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz
9- Possibilitar a cooperação com colegas
10- Aumentar as capacidades de inovação

Diante do exposto, destacamos que, primeiramente, a prática reflexiva do professor deve levá-lo a suprir as possíveis deficiências dos cursos de formação superior, notadamente a relacionada com a formação profissional. Como já tratamos anteriormente, um curso de licenciatura não consegue "dar conta" de tudo aquilo que é exigido na ação docente. Perrenoud (2002) trata sobre esta questão afirmando:

> Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte a aprender seu ofício na prática cotidiana. (PERRENOUD, 2002, p.50)

Assim sendo, uma prática reflexiva leva o professor a formar uma consciência profissional, enquanto que a "preguiça intelectual inibe a prática reflexiva" (PERRENOUD, 2002, p.52). Desta feita, o segundo motivo que nos leva àquela prática perpassa pelo acúmulo de saberes ao longo do exercício da docência. Assim sendo, o capital de saberes que são acumulados possuem dupla função: "ele guia e espreita o olhar durante a interação; em seguida, ajuda a ordenar as observações e a relacioná-las a outros elementos do saber, a teorizar a experiência". (PERRENOUD, 2002, p.53).

Com isso, verificamos que o processo do (re) pensar a prática conduz a um processo de teorização da mesma, algo imprescindível para que o professor (re) signifique a sua atuação cotidianamente, senão, o sentido do saber e saber-fazer certamente se esvaziará, não avançará.

Aqui, adentramos no terceiro motivo, que é justamente a evolução para a profissionalização, no sentido de assumir uma autonomia profissional, que faça o professor adquirir reconhecimento da comunidade escolar, notadamente, pais, alunos, seus colegas de trabalho, bem como de seus superiores. É a formação de uma consciência do ser professor, assumindo a sua condição e não reduzindo a sua prática em uma mera repetição mecânica.

Nesse cenário, temos que assumir ainda uma postura política e ética, visando o bem comum da coletividade escolar. Por isso, devemos estar atentos aos preceitos e atitudes apregoados em sala de aula. Resolver os dilemas de maneira coerente, administrar o tempo da melhor maneira possível, exercer um controle que não venha a prejudicar os alunos, "dispor de recursos intelectuais, capazes de reconstruir certezas provisórias" (PERRENOUD, 2002, p.55. Grifo do autor). Enfim: "A postura e as competências reflexivas não garantem nada; contudo, ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e a assumi-las." (PERRENOUD, 2002, p.56).

E a complexidade das tarefas que se apresentam ao professor em sala de aula, como enfrentá-las? O mundo em que vivemos está permeado de

inovações constantes, o novo de hoje, já não é o de amanhã. A velocidade com que tudo acontece no mundo globalizado leva o professor a enfrentar inúmeros desafios, sendo que a sua função é cada vez mais remodelada e direcionada para esta nova realidade. Com isso, a prática "é condição *necessária* para enfrentar essa complexidade." (PERRENOUD, 2002, p.57. Grifo do autor).

Nessa conjuntura, o ensino torna-se, muitas vezes, um ofício impossível, pois não pode eximir-se do fracasso. O fracasso faz parte da prática de qualquer profissão, e não é diferente na ação docente. O professor tem que lutar contra o seu fracasso pessoal. Por isso, a reflexão é importante, pois ela proporciona a formação de uma competência profissional, que visa à análise, proporcionando maior lucidez em suas ações.

Assim sendo, o professor deve se auto avaliar e procurar trabalhar sua auto-confiança, buscando meios de refletir sobre si mesmo, até porque, apesar de estar cercado de pessoas, o professor na maioria das vezes, exerce solitariamente a sua atividade de lecionar, pois não encontra respaldo nos seus superiores, quando muito, um colega é o seu único "conselheiro" que pode auxiliar na resolução de questões ligadas à sua identidade profissional.

É importante haver a cooperação profissional entre os colegas da equipe de professores, pais, alunos e superiores, pois a troca de experiências, acompanhada de discussões sobre a atividade prática possibilitam maior compreensão dos desafios, ajudando a solucioná-los. Senão, o professor corre o risco de se isolar e não exercer sua capacidade de reflexão. Ora, a reflexão não pode ficar restrita ao docente, ele tem que compartilhar com os seus pares as suas angústias, pois sozinho ninguém consegue ser um bom profissional.

Por fim, como culminância de todo o processo de reflexão, alçado nas perspectivas apontadas, é preciso que o professor tenha a capacidade de inovação. Inovação, não é fetiche tecnológico, ou seja, não é computador, o *tablet* ou o celular ultramoderno que tornará a prática do professor melhor. Claro que as tecnologias podem e devem ser utilizadas, desde que coerentemente e com objetivos muito bem delimitados. Assim também ocorre com novas práticas pedagógicas de projetos que são implementadas nas escolas. Nem sempre elas têm coerência com aquilo que é possível realizar diante das circunstâncias específicas de cada realidade. Ao contrário, a capacidade de inovação só é possível quando a "prática reflexiva transforma-se em uma forte identidade." (PERRENOUD, 2002, p.62).

Aliás, a identidade docente deve ser assumida por todos aqueles que se aventuram pelos meandros do ensino. Assim sendo, é preciso "vestir a camisa" e reconhecer-se professor. Sabemos de todas as mazelas que acompanham a educação em nosso país, mas se escolhemos este caminho, por que ficar somente reclamando dos baixos salários e da falta de condições de trabalho? Não! É preciso ir além, e essa é a proposta do professor reflexivo, aquele que não estaciona nos desafios, mas procura superá-los.

Diante do que foi apresentado, questionamos: e você, aluno do curso de História e, futuro professor, qual a sua opinião sobre os motivos que levam a uma prática reflexiva? Como, agora, no desenvolvimento de sua formação para o exercício da docência, você pode refletir sobre a sua prática presente e futura? Busque, informe-se, pesquise sobre a prática do professor em sala de aula, comece a articular os saberes aprendidos durante o curso, com as questões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem. Não perca o foco. Procure, desde já, formar a sua consciência/identidade profissional, com aquilo que lhe é oferecido e com aquilo que você pode buscar. Mas, lembre-se: nunca estaremos prontos!

Dentre os motivos que justificam a prática reflexiva do professor, destaque no quadro abaixo aqueles que mais se adequam às situações apresentadas na tabela:

Situação	Discentes desinteressados no processo de aprendizagem	Docente que não se atualiza	Docente que utiliza o método de ensino "tradicional"	Diretor que não se preocupa com a prática dos professores da escola
Motivo				

COMENTÁRIO DA ATIVIDADE

A prática reflexiva do professor o conduz à definição de atitudes que colaboram para o enfrentamento dos desafios da prática docente.

CONCLUSÃO

Querido aluno, o objetivo desta aula foi proporcionar um aprofundamento sobre a epistemologia da prática profissional, em particular a docente. Esse entendimento perpassa pela relação existente entre os saberes e práticas docentes, que são construídos no longo e constante processo de ser professor. Por isso, a identidade docente, não pode ser firmada sem uma reflexão, que se inicia na formação inicial e adentra os meandros da

prática em sala de aula, constituindo-se numa prática reflexiva, através da reflexão-na-ação.

Os cursos de formação de professores, por sua vez, inserem-se nessa conjuntura como co-responsáveis, mas não totalmente, pela formação do professor reflexivo, pois nem tudo que diz respeito à atuação em sala de aula pode ser trabalhado num curso de licenciatura.

É preciso que tenhamos consciência de que nossa autonomia deve ser cultivada, em meio ao conjunto de saberes a que temos acesso, e que a universidade nunca poderá contemplar todas as situações concernentes à sala de aula. Porém, precisamos beber de diversas fontes para definirmos o que queremos com a nossa prática.

Contudo, esse processo faz parte de uma construção identitária, que se liga a uma busca de sentido para aquilo que se é e se faz. É o ser, o saber, o fazer e o saber-fazer, entremeando-se e mostrando que sem reflexão não é possível chegar a lugar algum.

Assim sendo, o importante é articular o conjunto de saberes aprendidos e vividos, para assim alcançar uma prática que se faz teórica e uma teoria que se faz prática. Sem essa via de mão dupla continuaremos como considerável parte dos professores de nosso país: apáticos, desmotivados, desmobilizados e sem perspectivas. Então, que profissional você pretende ser?

RESUMO

A epistemologia da prática profissional conduz-nos à compreensão dos caminhos que conduzem à reflexão sobre a prática docente. Com isso, é importante que tenhamos em mente que um conjunto de saberes fazem parte dessa prática, ou seja, ela não ocorre de forma aleatória. Ao contrário, o professor “carrega” consigo uma série de concepções adquiridas ao longo de sua formação acadêmica, bem como suas vivências pessoais, mobilizando-os em sua atuação na escola. Esta, por sua vez, é considerada por alguns, a exemplo do francês Yves Chevallard como um local privilegiado para a mobilização de saberes, partindo da concepção da transposição didática. Por outro lado, o francês André Chervel considera a escola não como uma simples transmissora, mas como uma produtora de saber, o saber escolar. Nesse entremeio, o que temos que ponderar e entender é que a escola é protagonista do saber que é mobilizado em seu ambiente, contudo, não podemos esquecer das influências externas a ela. Contudo, ela não pode ser reduzida a uma simples “transmissora didática” do saber científico. É justamente no cerne dessa questão do saber que entramos em contato com o saberes docentes, caracterizados por Tardif (2008) como temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados.

A partir disso, temos que lançar um olhar sobre a prática do professor em sala de aula, observando o conjunto de saberes que ele mobiliza, estreitando os laços entre a realidade vivida nas escolas com a realidade dos cursos de licenciatura, para formamos professores mais conscientes de sua futura prática. Aqui, o Estágio Supervisionado assume um papel que ultrapassa a ideia de simples prática, tornando-se um campo de conhecimento, com o objetivo de firmar o estatuto epistemológico da prática docente. Para tanto, uma das possibilidades apresentadas é, justamente, a do professor-reflexivo (SCHÖN, 1992), sendo que o docente é instigado a pensar e repensar a sua prática, desde a sua formação inicial, bem como em sua formação contínua, já exercendo a profissão. Nessa conjuntura, Perrenoud (2002) expõe dez motivos que justificam a prática reflexiva do professor, indo desde a compensação da superficialidade da formação profissional, perpassando pela acumulação de saberes na experiência, chegando até uma maior capacidade de inovação. Nessa conjuntura, a reflexão sobre a prática docente, resultado da mobilização dos saberes em sala de aula, deve ser pensada e repensada como algo possível de ser concretizado de maneira coerente e significativa, para que a formação e atuação do professor possam estar cada vez mais unidas, superando a antiga dicotomia entre a teoria e a prática.

PRÓXIMA AULA

Na próxima aula refletiremos sobre o Projeto Político Pedagógico

AUTO-AVALIAÇÃO

Questione-se sobre os seguintes pontos:
1- Sou capaz de discutir sobre os fundamentos da prática docente?
2- Sei relacionar os saberes e as práticas docentes?
3- Entendo qual a relação entre a formação docente e a profissionalização docente?
4- Consigo refletir sobre o papel do Estágio Supervisionado no processo de formação de professores?

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. Tradução de Magda S. S. Fonseca. São Paulo: Papirus, 1990.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". **Teoria & Educação**, nº. 2, 1990, p 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion didatique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensee Sauvage, editions, 1991.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. R**evista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, 2001. p. 9-44.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, vol.3, nos 3 e 4, 2005/2006, p.5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GLÓSSARIO

conhecimento: Não adentraremos na discussão sobre as possíveis diferenças entre saber e conhecimento. Desse modo, trataremos saber e conhecimento conferindo-lhes o mesmo sentido.

transposição didáticos: Para Chevallard (1991) a teoria da transposição didática vem rever um equívoco da reflexão pedagógica, qual seja: a discussão dos saberes escolares de forma secundarizada. Para tanto, cria uma representação triangular do sistema didático, demonstrando a complexidade das relações entre os constituintes desse sistema: o saber, o professor e o aluno. Para o autor, a discussão da triangulação em uma perspectiva epistemológica, significa pensar as relações que nele ocorrem a partir dos saberes escolares. Ainda segundo Chevallard a transposição didática ocorre interna e externamente. A primeira ocorrência está relacionada com a singularidade que cada professor dá ao saber a ensinar a partir do texto do saber (livro didático), dos programas e dos currículos. Já o processo de transposição didática externa é determinado pela noosfera que influencia tanto a seleção de conteúdos

escolares quanto os métodos de ensino, fazendo parte dela: cientistas, professores, políticos, autores de livros e outras pessoas que interferem no processo educativo. Desta forma, não será possível a compreensão dos acontecimentos do interior do sistema didático se não levarmos em consideração as determinações existentes no seu exterior.

cultura escolar: Segundo Diminique Julia, a cultura escolar é "o conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente socialização)" (2001, p.10)

epistemologia: Segundo Japiassu e Marcondes (1996, p.84-85) o termo epistemologia pode ser definido como: "disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva."